

# Pedagoginen suhde erityisopetuksessa

*Maija Kainulainen*

## Aluksi

Saksalaisen Herman Nohlin (1879–1960) luoma pedagogisen suhteen käsite on yksi sosiaalipedagogiikan kaikkein keskeisimmistä käsitteistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan pedagogista suhdetta paitsi yleisesti, erityisesti koulun erityisopetuksen kontekstissa. Artikkelin pohjautuu vielä kirjoitushetkellä julkaisemattomaan pro gradu -tutkielmaani ”Pedagoginen suhde koulun erityiskasvatuksessa”, jossa erityisluokanopettajan ja oppilaan kasvatussuhdetta jäsennetään dialogisuuden ja auktoriteetin ulottuvuuksien kautta. Dialogisuus ja auktoriteetti ovat myös tässä artikkelissa pedagogisen suhteen tarkastelua määrääviä näkökulmia. Kuvailen pedagogisen suhteen käsitettä sekä dialogisuutta ja auktoriteettia pääosin varsin yleisellä tasolla. Lopuksi pyrin gradututkimukseni tuloksiin nojaten tiiviisti vastaamaan kysymykseen siitä, mitkä ovat erityisluokanopettajan ja oppilaan välisen kasvatussuhteen erityispiirteet.

Harjunen (2002) haastatteli opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista koskevassa tutkimuksessaan neljää opettajaa ja toteaa aineistonsa perusteella, että opettajan ja oppilaan suhde on luonteeltaan ainakin auktoriteetti-, välittämis- ja tunnesuhde (mt. 32). Oma näke-

mykseni pedagogisesta suhteesta rakentuu pitkälti samantyyppisesti. Opettajan ja oppilaan suhdetta käsitellään artikkelissa persoonan kehittymisen ja yhteiskunnalliseen elämään tukemisen suhteena, ei niinkään oppisisältöjen välittämiseen liittyvänä välineenä. Koulukontekstista huolimatta tarkastelu liikkuu siis varsin etäällä perinteisen koulupedagogiikan problematiikasta. Erityisluokanopettajien ja oppilaiden arkipäivässä kohtaamat haasteet ovat usein kokonaisvaltaisesti oppilaan elämäntilanteeseen liittyviä. Tämän vuoksi sosiaalipedagoginen näkökulma on erittäin oleellinen pohdittaessa erityisluokanopettajan työn mahdollisuuksia ja rajoja oppilaan kohtaamisessa ja tukemisessa.

## **Pedagoginen suhde käsitteenä – Herman Nohlin jalanjäljissä**

**K**asvatustieteellinen keskustelu sai 1800-luvun lopulla vahvoja vaikutteita luonnontieteiden ja ihmistieteiden eroa korostavasta filosofisesta näkemyksestä sekä reformipedagogisten liikkeiden uudistuksia vaativasta kasvatuserityyppisyydestä. Kilpailevien paradigmojen keskustelussa yhdeksi vaihtoehdoksi muotoutui hermeneuttinen pedagogiikka, joka tunnetaan myös nimillä kulttuuritieteellinen ja henkিতieteellinen pedagogiikka. Varsinaisena ensimmäisenä hermeneuttisen pedagogiikan edustajana pidetään Wilhelm Dilthey’ä, joka otti käyttöön saksalaisella kielialueella edelleen relevantin nimityksen henkিতieteellinen pedagogiikka. (Siljander 2005, 57–60.) Suuntauksen varsinainen valtakausi ajoittui 1920–1960-luvuille. Henkিতieteellinen pedagogiikka ei ole saksalaisen kielialueen ulkopuolella saavuttanut kovinkaan merkittävää asemaa pedagogisessa keskustelussa, mutta syntyaueellaan se on edelleen elinvoimainen kasvatustieteellinen paradigma. (Siljander 1988; 2005.) Henkিতieteellisen pedagogiikan edustajista tarkastelen tässä yhteydessä erityisesti saksalaisen Herman Nohlin ajatuksia. Sosiaalipedagogi Nohl otti ensimmäisenä käyttöön pedago-

gisen suhteen käsitteen, josta tuli henkítieteellisen sosiaalipedagogiikan ydinkäsite ja myöhemmin myös yleisen pedagogiikan keskeinen kategoria (Hämäläinen & Kurki 1997, 88–89).

Nohlin henkítieteellis-hermeneuttisen sosiaalipedagogiikan lähtökohtana on sosiaalipedagoginen käytäntö ja siitä nousevat konkreettiset ongelmat. Auttaminen ja kasvattaminen voi tapahtua vain inhimillisen, kohtaavan suhteen kautta. Pedagogiseen vaikuttamiseen pyrkivän on ymmärrettävä, että hänen ensimmäinen tehtävänsä on muodostaa pedagoginen suhde. Ilman sitä kaikki muu on hyödytöntä. Nohlille pedagoginen suhde ei ole tietyn kaavan tai menetelmän noudattamista, vaan aitoa kohtaamista, jota luonnehtivat joustavuus, herkkyys, vastavuoroisuus ja yksilöllisyys. Pedagoginen suhde on kaiken auttamisen lähtökohta, jonka tärkeimmät elementit ovat pedagoginen rakkaus ja kasvatettavan subjektiviteetin, yksilöllisen elämän kunnioittaminen. Pedagogiseen rakkauteen perustuva luottamus on lähtökohta, jolle pedagoginen auktoriteetti ja kunnioitus rakentuvat. Aidon pedagogisen rakkauden sekä ihmisyyttä etsivän ja kunnioittavan suhteen rinnalla kaikki metodiikka jää toisarvoiseksi. Pedagoginen suhde on riisuttu kaikesta ulkokohtaisesta ja muodollisesta, se on itsenäinen ja riippumaton suhteen ulkopuolisista tahoista, mm. valtiosta, kirkosta ja tieteestä. (Nohl 1949; 1965; Bollnow 1981, 32–33; viitattu teoksessa Siljander 1987, 95; Hämäläinen & Kurki 1997, 84, 88–92.)

Pedagogisen suhteen ydin on kasvatettavan subjektiviteetti ja sivistysoikeus, kasvatettava kasvatuksen lähtökohtana. Laajemman historiallisen taustan tälle korostukselle tarjoavat 1900-luvun pedagogiset reformiliikkeet, jotka Rousseauin ajatuksia seuraten nostivat lapsen aseman kasvatusajattelun keskeisimmäksi sisällöksi. Pedagogisen suhteen teorian kehittäjinä henkítieteellisen pedagogiikan edustajat, Nohl etulinjassa, nojasivat samoihin periaatteisiin, vaikkakin rakensivat teoriaansa hieman toisin. Kasvatuksen perustana on jo ennalta oletus kasvatettavan sivistyskykyisyydestä ja -oikeudesta, kasvatettavuudesta sekä potentiaalisuudesta. Konkreettisesti kasvatettavan

sivistyksellisyys todellistuu kuitenkin vain kasvatussuhteessa. Yksilölliseen sivistysprosessiin kohdistuu toisaalta myös yhteiskunnan vaatimuksia ja odotuksia, mikä tuo pedagogiseen suhteeseen yksilön ja yhteiskunnan välisen jännitteen. (Siljander 2005, 78–79.)

Vaikka Nohl katsookin pedagogiikan olevan autonomista ja kai-kista ulkoisista intresseistä riisuttua, ei tämä tarkoita kasvatusta yhteiskunnan ulkopuolella tai siitä piittaamatta. Pedagogiikan suhteellinen autonomia ei Schiessin (1973) mukaan merkitse Nohlilla neutraalia, yhteiskunnasta irrallista kasvatusta. Juuri tästä Nohlia on virheellisesti kritisoitu. Nohl korostaa pedagogiikan suhteellista autonomiaa koskevissa kirjoituksissaan toistuvasti kasvatuksen riippuvuutta niistä maailmankatsomuksellisista ja muista kulttuurisista ehdoista, jotka ovat ajan kuluessa muotoutuneet osaksi inhimillistä kulttuuria. (Schiess 1973, 76; viitattu teoksessa Siljander 1988, 38.) Sivistys toteutuu kulttuurissa – kielessä, uskonossa, oikeusjärjestelmässä, tieteessä ja taiteessa, jotka ovat inhimillisen hengen objektiivisia ilmentymiä. Kasvattaminen on kasvattamista näihin objektiivisiin suhteisiin ja niiden kautta. (Nohl 1988, 264–265; viitattu teoksessa Harjunen 2002, 106.)

Yksilöllisen sivistysprosessin ja kulttuurin uusintamisen idea edellyttää kasvattajaa, sillä kasvatettava ei ole täysi-ikäinen eikä siten kykenevä yksin toteuttamaan omaa sivistysprosessiaan tai kulttuurin uusintamis- ja uudistamistehtävää. Näin ollen kasvattajalla onkin kaksoisvastuu. Hän on toiminnastaan vastuussa paitsi kasvatettavalle, myös yhteiskunnalle. (Siljander 2005, 77–78.) Värin (1997) mukaan täysin vapaata ja riippumatonta kasvatusinstituutiota ei ole olemassa. Julkisen kasvatusinstituution, kuten koulun, odotushorisontti pohjaa sen yhteiskunnalliseen lailla säädettyyn tehtävään, johon sen päämäärät perustuvat. Kasvattaja tarvitseekin tulkinnallista viisautta pystyäkseen sovittamaan yhteen yksilöllisen ja yhteisöllisen, kasvatettavan parhaaksi toimimisen ja kasvatusta väistämättä ohjaavat yhteiskunnalliset näkökohdat. (Mt.)

Kasvatussuhde on Nohlille elämänsuhde. Pedagoginen toiminta esimerkiksi opettajana kuuluu elämään luonnollisena osana, itsetarkoituksena, ei vain välineenä kasvattamiseen. Myös kasvatettavalle suhde on arvokas ihmissuhde muutoinkin kuin aikuiseksi kasvamisen välineenä. (Nohl 1988, 167–169; viitattu teoksessa Harjunen 2002, 106.) Pedagoginen suhde on siis syvästi henkinen ja itsessään merkityksellinen, kokonaisvaltaista välittämistä ja rakkautta ilmaiseva ihmissuhde. Finckhin (1977) mukaan Nohlia onkin kritisoitu erityisesti siitä, että hänen pedagogisen suhteen luonnehdintansa painottaa liikaa suhteen emotionaalista luonnetta. Nohlin pedagoginen suhde rakentuu tämän kritiikin mukaan sellaisista aineksista, jotka eivät tule kysymykseen normaalissa opetustilanteessa. Opettajan ja oppilaan suhde on ennen kaikkea oppimista varten, jolloin suhteen tulee olla etäisempi ja asiallisempi, jopa vähemmän persoonallinen kuin Nohlin kehrittelemä. (Finckh 1977, 224, 232; viitattu teoksessa Siljander 1987, 104–106.)

## **Pedagogisen suhteen dialogisuudesta**

**E**dellä kuvailtu pedagogisen suhteen ideaali näyttäisi pitävän sisällään pyrkimyksen aitoon kohtaamiseen, välittämiseen ja vuorovaikutukseen, toisin sanoen siihen, mitä usein dialogisuudeksi kutsutaan. Dialogin ja dialogisuuden käsitettä ei kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetä kovinkaan johdonmukaisesti. Toisinaan dialogista puhutaan vuorovaikutuksellisenä opetusmetodina ja keskusteluna, toisinaan kokonaisena kohtaamisen asenteena ja suhteena. Itse miellän dialogisuuden olevan kasvatukselle relevantti näkökulma nimenomaan sen laajemmassa, asenteellisessa merkityksessä. Tällöin dialogisuuteen liittyvät luonnollisesti myös pedagogisen rakkauden ja välittämisen näkökulmat, joiden mahdollisuuksia opettajan työssä on kiinnostavaa pohtia, onhan dialogisuus paitsi kognitiivisesti, myös emotionaalisesti uuden luomiseen pyrkivä asenne. Kasvatussuhde on

dialogisesta luonteestaan huolimatta aina väistämättä epäsymmetri-  
nen. Kuinka tämä epäsymmetrisyys on mielekkäästi perusteltavissa  
yhtäaikaisen dialogisuuden vaatimuksen kanssa?

Dialogin luomisen kysymys on polttava kaikessa opetustyössä.  
Suurimpana esteenä dialogin onnistumiselle on usein opettajan liika  
yrittäminen; avoimuus tilanteelle, tietynlainen aktiivinen passiivisuus ja  
läsnäolo ruokkii dialogin kehittymistä tehokkaammin kuin väkisin yrit-  
täminen. Tämän mahdollisuuden avoimeksi jättämisen vaikeus onkin  
siinä, että se edellyttää lähtökohtaisesti aivan erilaista suhtautumistapaa  
kuin suorittamisen ja asioiden hallinnan vallitsevat ihanteet. Suorittami-  
sen halu ja paine onkin huomattava este dialogin syntymiselle. (Perttula  
1999, 46–48.) Vaikka dialogisuus on ihmiselle perustava maailmassa  
olemisen tapa, ei ihminen automaattisesti kasva dialogiin kykeneväksi.  
Dialogin taito kehittyy vain harjoittelemalla ja harjoittamalla avoimuut-  
ta suhteessa maailmaan, itseen ja toisiin. Tämä vaatii tahtoa, kiinnostus-  
ta oppimiseen, keskittymistä ja kärsivällisyyttä, kuten minkä tahansa  
muunkin taidon opettelu. (Lehtovaara 1996, 44–46.)

Dialogi ei ole vain ohimenevä kohtaaminen opetustilanteessa,  
vaan se on nähtävä diskursiivisena suhteena, johon vaikuttavat aiemmat  
kohtaamiset ja keskustelut. Nämä muovaavat tai voivat jopa rajoittaa  
kommunikaation ja ymmärtämisen mahdollisuuksia. Tulkinta dialo-  
gista kontekstittomana keskusteluna, jolla on tavoite ja suunta, alku,  
keskikohta ja loppu, jättää huomiotta dialogin olennaisen piirteen.  
Pikemminkin kuin jotakin paikallaan pysyvää dialogi on jatkuva ja  
kehittyvä kommunikatiivinen suhde, prosessi. (Burbules & Bruce  
2001, 1111.) Buber (1993) kuvaa dialogista kohtaamista sanaparilla  
Minä–Sinä erotuksena monologisesta Minä–Se-suhteesta. Dialoginen  
suhde muodostuu kahden persoonan välille näiden kohdatessa toisen-  
sa aidosti toisiaan arvostaen. Toista ihmistä ei nähdä välineenä, vaan  
päämääränä sinänsä, arvokkaana persoonana. (Mt.)

Värri (1997) näkee kasvatussuhteen yleiset dialogisuusehdot kol-  
mena toisiinsa liittyvänä ulottuvuutena. Näitä ovat kasvatussuhteen

yleinen dialogisuus, välittömien, nykyhetkisten kasvatustekojen dialogisuus sekä tulevaisuuteen suuntautuvien valintojen ja päätösten dialogisuus. Kasvatuksen tulevaisuusluonteesta huolimatta nykyhetki on siis kasvatettavalle merkittävä elämänvaihe, eikä sen dialogisuutta voi uhrata tulevaisuudelle. Kasvatuksen suunta ja tarkoitus ei ole suljettu maailma, vaan lapsen ainutkertaisuuden kunnioittaminen edellyttää avointa kasvatuksellista odotushorisonttia. Tiivistäen Värin näkemys dialogisesta kasvatuksesta kiinnittyykin kasvatettavan parhaaksi toimimiseen kaikissa tilanteissa, huomioiden lapsen oman näkökulman ensisijaisena tulkintaperusteena. Dialogisen kasvatussuhteen lähtökohdaksi määrittyy toisen arvostus ja kunnioitus, joka siis toteutuu myös kasvatustekojen dialogisuutena. (Mt.)

Dialogi mieltyy usein kasvatukselliseksi ihanteeksi, jota kohti tulee pyrkiä. Käytännön kasvatus toiminnan näkökulmasta oleellista on kuitenkin tarkastella dialogia konkreettisena toimintana, jota kasvatustilanteen ulkoiset tekijät ja koulutuksen yhteiskunnalliset reunaehdot pitkälti säätelevät. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 331.) Rooliperustainen kasvatussuhte edellyttää kasvattajalta tietyn koulutustason, ammattinimikkeen ja työsuhteen, joihin kasvatusoikeus perustuu. Opettajuiden ideana on, että kuka tahansa opettaja voidaan korvata toisella päteväällä roolinhaltijalla. Opettajan ja oppilaan suhde ei siten synny luonnostaan kuten vanhempien ja lapsen suhde, vaan siihen tullaan, oppilas oppivelvollisena ja opettaja ammattinsa edustajana. Opettajan ja oppilaan suhde onkin täten malliesimerkki suoritusorientoituneesta kasvatussuhteesta. Koulutyön kasvatukselliset päämäärät ja oppimisen kriteerit määrittyvät tiedollisesta ja funktionaalisesta perspektiivistä, jolloin kasvatussuhteen aprioriset ehdot väistämättä välineellistävät osapuolien välisiä suhteita. Ilman opettajan kasvatuksellisia ja tulkinnallisia taitoja tai oppilaiden oppimishalukkuutta suhteet pelkistyisivätkin helposti täysin funktionaalisiksi Minä-Se-suhteiksi. (Väri 1997, 173–174.)

Freire (1996) toteaa Sorrettujen pedagogiikka -teoksessaan, että aidon dialogin tärkein edellytys on rakkaus. Rakkaus maailmaa ja ihmi-

siä kohtaan on dialogin perusta ja itse dialogi. Välittäminen ja sitoutuminen ihmisiin mahdollistavat kohtaamisen tasaveroisessa hengessä. Dialogi onkin horisontaalinen, molemminpuoliseen luottamukseen perustuva suhde. Vaaditaan myös uskoa ihmiseen, hänen kykyynsä luoda ja kasvaa täyteen ihmisyyteen. Usko ihmisiin on dialogisuuden vaatimus a priori, jo ennen kohtaamista. ”Dialoginen ihminen” uskoo toiseen jo ennen kuin tapaa tämän kasvokkain. Vaikkakin muutoksen voima on ihmisissä itsessään, kriittisesti ajatteleva dialoginen ihminen tiedostaa, että olosuhteet ja vieraantuminen haastavat muutoksen ja aidon kohtaamisen. Näin ollen dialogin tavoittaminen edellyttää myös toivoa: jos osapuolet eivät odota ponnistustensa olevan hyödyllisiä, on kohtaaminen ilman toivon läsnäoloa tyhjä ja byrokraattinen. (Freire 1996, 70–73.)

Dialogi onkin paitsi kognitiivinen, myös emotionaalinen sitoumus toiseen ja toisiin. Tunteiden merkitys dialogia ylläpitävänä tekijänä sivuutetaan usein dialogin luonnetta tarkasteltaessa. Dialogin emotionaalisia elementtejä ovat ainakin välittäminen, luottamus, kunnioitus, arvostus ja kiintymys, myös toivo. Juuri emotionaaliset palkinnot tekevät dialogista houkuttelevan; joskus puhumme ja kuuntelemme muussa tarkoituksessa ja kasvatuksellisen hyöty saavutetaan ikään kuin sivutuotteena (Burbules 1993, 35–41). Opettajan ja oppilaan suhde on siis nähtävä laajemmin kuin opetusta ja tiedollisen kompetenssin saavuttamista varten luotuna välttämättömyytenä; se on institutionaalista lähtökohdastaan huolimatta ihmisten välinen suhde. Nohl (1949) näkee pedagogisen suhteen ytimenä ehdottoman luottamuksen, joka on kaiken kasvatustoiminnan edellytys. Tämä luottamus ei rakennu mistään institutionaalista lähtökohdasta, vaan on ehdoton vaatimus aidolle ja henkilökohtaiselle kasvatussuhteelle. (mt.; viitattu teoksessa Siljander 1987, 95.)

Lapsen rakastaminen ja kunnioittaminen eivät aineellisesta hyvinvoinnista huolimatta ole itsestäänselvyksiä. Erityistä huolenpitoa ja tukea tarvitsevien lasten määrä lisääntyy jatkuvasti. Oppilaiden



lisääntyneet ongelmat ja erilaiset tarpeet haastavat opettajan olemaan muutakin kuin opettaja: isä, äiti, sosiaalityöntekijä, poliisi, psykoterapeutti ja niin edelleen. Vaikka opettajan mahdollisuudet huolehtia oppilaidensa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ovat erittäin rajalliset, on kuitenkin huomattava, että koulu saattaa olla monelle ainut paikka, jossa joku hänestä aidosti välittää. (Viskari 2003, 170–172.) Pedagoginen rakkaus on omassa ja toisen persoonassa ilmenevän ainutlaatuisuuden kunnioittamista. Pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, joka huomaa jokaisen oppilaan täydellisyyden ja kehityskelpoisuuden. Rakkaus on paitsi tunnetta, myös tahtoa ja toimintaa. Pedagogista rakkautta opettajan työssä ei tule nähdä ulkoapäin asetetuksi vaatimukseksi, vaan pikemminkin työtä helpottavaksi asiaksi, joka tekee siitä myös mielenkiintoista itsestäänselvyyksien muuttuessa merkityksellisyyttä ja tarkoitusta tuoviksi haasteiksi. Opettaja on totuttu näkemään pääasiassa ulkoisen, aineellisen maailman haltuun ottamisen opettajana. Tämä näkökulma on kuitenkin varsin rajallinen: opettajan tulee olla myös sisäisen, psyykkis-henkisen maailman ymmärtämisen ja jäsentymisen opettaja, toisin sanoen kasvamaan saattaja. Opettamisessa on kysymys toisen ihmisen ymmärtämisestä, kohtaamisesta ja auttamisesta hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan lähtien. Rakastava opettaja vastaa näihin tarpeisiin ja rohkaisee oppilasta oppimaan ja elämään. Pedagogista rakkautta ilmentävä kasvatussuhde on dialogista kohtaamista, joka edellyttää opettajalta myös hänen itsetuntemuksensa kehittymistä. (Skinnari 2004, 25–27; Viskari 2003, 155–156, 169.)

Myös Nohlin ajattelussa rakkaudella on erityisen keskeinen merkitys pedagogista suhdetta määrittävänä tekijänä. Pedagogisen suhteen kaksi suurinta mahtia ovat rakkaus ja auktoriteetti, lapsen puolelta rakkaus ja kunnioitus. Nämä ovat suhteen rakenne ja henki, kaiken pedagogisen vaikutuksen edellytys. Rakkaus avaa tien lapsen maailmaan ja todellisuuteen sekä luo suhteeseen luottamuksen, jonka varaan auktoriteetti ja kunnioitus puolestaan rakentuvat. Kasvatukselli-

nen rakkaus on Nohlille paitsi rakkautta lapseen tässä ja nyt, myös rakkautta lapsen ideaaliin, korkeampaan elämään. (Nohl 1988, 171–176; viitattu teoksessa Harjunen 2002, 106–107.)

Oppilaista välittämisen voi katsoa olevan mielekkään opettamisen edellytys. Jollei opettaja välittäisi oppilaidensa tulevaisuudesta, miksi hän vaivautuisi ollenkaan ponnistelemaan tehdäkseen siitä paremman? Välittämistä ei voida nähdä pelkästään mukavana asenteena, joka jättää huomiotta huonon käytöksen ja alisuorittamisen, jotta oppilaista tuntuisi hyvältä. Tällainen välittämisen määritelmä tekisi ammattimaisen opettamisen tyhjäksi. Välittävä opettaja haluaa oppilaan parasta, auttaa tätä kasvamaan. Tämä tarkoittaa myös rohkeutta puuttua haitalliseksi arvioitavaan toimintaan. (Noddings 2001, 101.) Välittäminen mieltyy asenteeksi, tunteeksi ja suhtautumistavaksi, mutta myös eettiseksi toiminnaksi. Se on läsnäoloa, kohtaamista, auttamista, vuorovaikutusta ja lähimmäisenrakkautta. Paitsi huolenpitoa, välittäminen on myös turvallisuuden ja rajojen asettamista. Opettajan työssä välittäminen on oppilaan kohtaamisen taustalla oleva välttämätön pohjavire, johon liittyy kiinteästi myös pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen oppilaita kohtaan. (Harjunen 2002, 440–443.)

Kasvatussuhde on aidon dialogisen Minä–Sinä-suhteen erikoistapaus. Kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei sellaisena pysyessään voi kehittyä täydeksi molemminpuolisuudeksi erityislaatunsa vuoksi. Vaikka kasvattajan tulee pyrkiä kohtaamaan kasvatettava Sinänä, on hänen tehtävänänsä myös elää tilanteet läpi molempien näkökulmista katsellen, oppilaan parhaaseen pyrkien. Buber puhuu kasvattajan kattamisen taidosta viitatessaan juuri molemminpuoliseen tilanteiden kokemiseen ja arviointiin. Kasvatusyhteys ei voisi kestää, jos myös kasvatettava pyrkisi toimimaan edellä kuvatulla tavalla; siten mikään suhde, jossa toinen pyrkii vaikuttamaan toiseen, ei voi koskaan olla täysin tasavertainen. Kasvatussuhde on väistämättä epäsymmetrinen: se ei siis ole buberilaisittain aito, intressitön Minä–Sinä-suhde. Kasvattajan ja kasvatettavan maailmasuhteiden laatuero mahdollistaa ja oikeuttaa kasvatuksen,

joka ei voi olla täydellistä molemminpuolisuutta. Esimerkiksi kasvun arviointi edellyttää kasvattajan reflektointia, joka puolestaan edellyttää kasvattajalta kykyä välittömästä suhteesta etääntymiseen. (Buber 1993, 162–165; Värrä 1996, 250; Värrä 1997, 181.)

Vaikka dialogin kasvatuksellinen houkuttavuus perustuu vastavuoroisuuden ajatukseen, ei dialogi edellytä tasavertaisuutta. Tällainen vaatimus sulkisi pois dialogin mahdollisuuden mm. lasten ja aikuisten välisistä suhteista. Osallistujien tiedon, kokemuksen tai vaikkapa älykkyyden epätasaisuus ei ole este dialogille, vaan pikemminkin usein auttaa selittämään sitä, miksi dialogikumppaneiden suhde on syntynyt. Tasavertaisuutta oleellisempia dialogin edellytyksiä ovat molemminpuolinen kunnioitus ja välittäminen sekä osallistumisen mahdollisuus. Aikuisen ja lapsen kasvatussuhteen asymmetria ei estä demokraattisen tai tasa-arvoisen suhteen toteutumista, vaan viittaa oikeamminkin osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa interaktiossa. Lapsi on epäkypsä täysivaltaisuuden ja kasvun suhteen, mikä selittää luonnollisesti suhteen asymmetrisen luonteen. (Burbules 1993, 33; Kansanen 2004, 75.)

Opetukseen liittyvät vuorovaikutussuhteet ovat oppilaiden iästä riippumatta eräänlaisia epäsymmetrisiä palvelijan ja asiakkaan välisiä suhteita. Opettajan täytyy tehdä asioita, joihin oppilaat eivät välttämättä vielä kykene. Opettajalla onkin ensisijainen vastuu dialogisen vuorovaikutussuhteen luomisesta. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta saavuttamaan tavoitteitaan oppilaana, mutta oppilaalla ei ole velvollisuutta pyrkiä opettajan tavoitteiden ja toiveiden toteuttamiseen. (Perttula 1999, 56.) Palvelija–asiakas-suhteen näkökulmasta suhteen epäsymmetrisyys tuntuu luonteelta. Huomio kiinnittyy paitsi epäsymmetriseen valta-asemaan, myös siihen tosiasiaan, että opettajan ja oppilaan suhde on pääasiassa oppilasta varten. Tässäkin mielessä se poikkeaa täyden vastavuoroisuuden dialogisuudesta: opettaja antaa enemmän kuin saa.

## **Kasvatuksellisesta auktoriteetista**

**J**os epäsymmetrisyys hyväksytään kasvatussuhteen luonnolliseksi osaksi, kuuluu suhteeseen väistämättä myös auktoriteetin ulottuvuus. Seuraavaksi pyrin lyhyesti perustelemaan kasvatuksellisen auktoriteetin välttämättömyyden ja toisaalta määrittelemään auktoriteettia positiivisesta näkökulmasta.

Kasvatuksellisen auktoriteetin tarve johtuu tiivistäen kolmesta syystä: lapsen ohimenevästä kypsymättömyydestä ja kyvyttömyydestä huolehtia itsestään, tarpeesta hajauttaa yhteiskunnallista valtaa sekä yleisistä yhteistyön tarpeista. Kypsymättömyysargumenttia voidaan edelleen perustella useilla näkökohdilla. Kehityspsykologisen perustelun mukaan lapsen terve kehitys edellyttää aikuista, joka auttaa kokemusten jäsentämisessä. Toisaalta ilman ohjausta lapsi ajautuu helposti sellaisiin toiminnan muotoihin, jotka ovat hänelle vahingollisia. Lapsen oikeus avoimeen tulevaisuuteen edellyttää hänen vapautensa rajoittamista niin, ettei hän epäkypsillä valinnoillaan tuhoa tulevaisuuden valinnanmahdollisuuksiaan. Kasvatuksen tehtävä on herättää ja valmistaa lapsi vapauteen, jotta hän alkaisi toimia itsenäisesti. Kasvatus ohjaa lasta myös elämän välttämättömyyksien tuntemiseen, esimerkiksi elannon hankkimiseen, muiden kanssa yhdessä toimimiseen ja oman rajallisuutensa hahmottamiseen. Näin ollen se vapaus, johon lapsia kasvatetaan ei ole mielivaltaista, vaan sen rajat nousevat inhimillisen elämän välttämättömistä ehdoista. Vanhempien ja opettajien rooli tiedollisina ja ohjaavina auktoriteetteina muodostaa vastavoiman yhteiskunnan keskitetyille valtajärjestelmille. Auktoriteetti kasvatuksessa palvelee siis myös yhteiskunnallisen pluralismin ihannetta vallan hajauttamisen ja monimuotoistumisen kautta. Auktoriteetin oikeuksella on myös tärkeä käytännöllinen intressi: käytännön toiminnan tarkoituksenmukainen sujuminen. Auktoriteetilla on täten yhteisössä kaksi tärkeää tehtävää: tehdä yhteistoiminta sujuvaksi ja päättää, mihin päämääriin yhdessä pyritään. Esimerkiksi koululuokassa kaikkien

yksimielisyyden odottaminen tekisi toiminnasta toivottoman hidasta, jopa mahdotonta. Vaikka oppilas ei välttämättä haluaisikaan tehdä opettajan määräämiä asioita, hän usein toimii ohjeiden mukaan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja yhteistoiminnan sujumiseksi. (Puolimatka 1999, 242–256.)

Pelkästään ilman auktoriteettia toimivissa instituutioissa mukana oleminen ei kehitä lapsissa demokraattisen yhteiskunnan vaatimia valmiuksia. Lapsen on opittava tarvittaessa siirtämään omat mieltymyksensä ja käsityksensä syrjään sekä toimimaan sellaisella tavalla, joka tekee yhteistoiminnan muiden kanssa mahdolliseksi. Autonominen ihminen kunnioittaa myös toisten autonomiaa, eikä pyri omien tavoitteidensa saavuttamiseen toisten oikeuksia polkemalla (Puolimatka 1997, 306.) Näin ollen esimerkiksi koulu kasvatusinstituutioon on myös paikka, jossa harjoitellaan toimimista yhdessä toisten kanssa, sovittaen oma vapaus toisten vapauteen. Mielekäs auktoriteetin alaisuudessa toimiminen on siten taito, jota oppilas tarvitsee myöhemminkin elämässään, ei vain itsetarkoituksena koulumaailmaa varten.

Perinteinen auktoriteettikäsitys näkee auktoriteetin käskemisenä ja käskyjen hyväksymisenä sellaisenaan, ilman perusteluja. Tällaisen auktoriteetin voidaan katsoa perustuvan esimerkiksi pakkoon, palkkioihin ja rangaistuksiin. Uudempi näkemys määrittelee auktoriteettia kuitenkin aivan toisenlaisesta näkökulmasta. Auktoriteetti merkitsee oikeutta ohjata ihmisten toimintaa. Se eroaa olennaisesti pakkoon perustuvasta vallankäytöstä, vaikka molemmat ovatkin luonteeltaan alistussuhteita. Auktoriteetille tyypillinen alistussuhde on vapaaehtoinen ja rationaaliseen harkintaan perustuva. Se, joka suostuu auktoriteetivallan alle, tekee sen aina vapaasta tahdostaan. Auktoriteetti ja pakottaminen ovat näin ollen toisensa poissulkevassa suhteessa. Siellä, missä pakottaminen alkaa, auktoriteetti loppuu. Kukaan ei voi olla auktoriteetti omasta tahdostaan, vaan auktoriteetti perustuu vapauteen. (Eväs-oja & Keskinen 2005, 14,16; Puolimatka 1997, 250–251; Ojakangas 2001, 61–69.)

Käsitteet auktoriteetti, auktoritatiivinen ja autoritaarinen sotkeutuvat arkiajattelussa usein toisiinsa, jolloin käsitteiden sisällöllinen ero jää huomaamatta. Auktoriteetin käsite on erittäin tarpeellinen pedagogiikassa. Onkin hyödyllistä erottaa toisistaan autoritaarisuus ja auktoriteetti, joista ensimmäisellä on sanana usein kielteisemmäksi mielletty merkitys. Kovin jyrkkä autoritaarisuus ei yleensä kuulu pedagogisiin vaikutuskeinoihin. Termi pedagoginen autoritaarisuus voisi merkitä kasvattavaa, jossakin määrin valtaan turvautuvaa vaikutustapaa, kun taas pedagoginen auktoriteetti käsitteenä voisi tarkoittaa pakkokeinoista vapaata ja rohkaisevaa, kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin nojaavaa vaikuttamista. Auktoriteetin ja autoritaarisuuden erottaminen toisistaan saattaa auttaa poistamaan auktoriteetin käsitteeseen helposti liitettävää mielikuvaa pakkovallasta ja helpottaa sen välttämättömyyden perustelua kasvatuksesta puhuttaessa. (Vikainen 1984, 59–61; Meri 1998, 37.) Harjusen (2002) haastattelemat opettajat puhuvat positiivisesta ja negatiivisesta auktoriteetista, siis tavallaan autoritaarisuudesta ja auktoritatiivisuudesta. Auktoritatiivinen opettaja ottaa oppilaat tasapainoisesti huomioon ja kiinnittää heihin enemmän huomiota kuin sääntöihin ja opetuksen sisältöseikkoihin. Autoritaarinen opettaja puolestaan korostaa sääntöjä ja sisältöä, ja saattaa jopa piiloutua näiden taakse. (Mt. 297.)

Kasvatusfilosofisille tarkasteluille on tyypillistä nähdä opetuksen edellyttävän ainakin kahdentyyppistä auktoriteettia, yhteiskunnallista ja tiedollista. Yhteiskunnallista auktoriteettia opettajat tarvitsevat hallitakseen opetustilannetta ja pitääkseen yllä järjestystä. Tiedollinen auktoriteetti taas liittyy opettajan tiedolliseen kompetenssiin ja edellyttää, että opettaja hallitsee sekä opettamansa asiakokonaisuuden että sen opettamiseksi tarvittavan pedagogisen tiedon. Viitattaessa edellä esiteltyyn kaltaisiin auktoriteetin muotoihin voidaan puhua myös ohjaavasta auktoriteetista ja asiantuntija-auktoriteetista. (Puolimatka 1997, 251; 1999, 234–238.) Valta on auktoriteetin väline, jota voidaan tarkastella edellä mainitun suuntaisesti myös asemavallan ja henkilökohtaisen vallan

käsitteiden avulla. Asemavalta saadaan annettuna, asemaan liittyvänä oikeutena, henkilökohtainen valta taas ansaitaan alaisilta. Opettajalle on annettu asemavaltaa opetussuunnitelman toteuttamiseksi ja kurinpidollisista syistä. Yleensä opettajilla on myös henkilökohtaista valtaa, joka on ansaittu oppilailta. Kaikilla opettajilla on saman verran asemavaltaa, mutta henkilökohtaisen vallan määrä vaihtelee. Henkilökohtaista valtaa voisikin verrata auktoriteettiin, jos auktoriteetti mielletään hallittavien suostumukseen perustuvaksi ominaisuudeksi. Synonyymeinä näitä ei kuitenkaan voida nähdä, sillä henkilökohtaista valtaa voi hankkia myös kiristämällä, manipuloimalla ja muilla sellaisilla keinoilla, joiden ei voida katsoa johtavan perusteltuun auktoriteettiin. Näin ollen henkilökohtainen valta ei siis välttämättä perustu vapauteen, kun taas auktoriteetti edellyttää vapautta. (Eväsoja & Keskinen 2005, 16–19.)

Pedagogista auktoriteettia voidaan kuvata toimivana opettajan ja oppilaan välisenä aitona vuorovaikutussuhteena, joka antaa opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin. Pedagogisen auktoriteetin käyttö saa oppilaissa aikaan myönteisiä kokemuksia, joihin kuuluvat läheisyys, henkilökohtaisuus, itsearvostus, turvallisuus sekä pätevyyden tunne. Auktoriteettisuhde toimii, kun oppilaat reagoivat osallistumalla aktiivisesti. Yhteisesti jaettavat kokemukset kuuluvat toimivaan pedagogiseen auktoriteettisuhteeseen. (Meri 1998, 47.) Pedagoginen auktoriteetti voi käytännössä perustellusti käyttää valtaa, mutta se ei automaattisesti perustu valta-asemaan tai sääntöihin, saati tule oikeutetuksi näiden kautta. Kyse onkin pikemminkin suhteesta ja kokemuksesta, vaikkei opettajan ja oppilaan suhde symmetrinen olekaan. Opettajan persoonaan perustuva auktoriteetti saa oikeutuksensa opettajan persoonallisesta karismasta ja ominaisuuksista. Opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta auktoriteetti mielletään ennen kaikkea vuorovaikutussuhteeksi, jossa auktoriteetti ei ole jäykkä, asemaan sidottu ominaisuus. Tärkeitä asioita opettajan kypsän toiminnan ja auktoriteetin rakentumisen kannalta ovat välittäminen, oikeudenmukaisuus ja reiluus oppilasta kohtaan. Opettajan kyky luoda luottamuksellinen

suhde oppilaisiin yksilöinä ja ryhmänä on edellytys auktoriteettisuhteen syntymiselle. Tälle pohjalle on mahdollista rakentaa hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta. (Harjunen 2002.)

## **Erityisluokanopettajan ja oppilaan pedagogisen suhteen erityispiirteet**

**E**dellä olen pyrkinyt kuvaamaan dialogista kasvatussuhdetta ja toisaalta perustelevaan kasvatuksellisen auktoriteetin välttämättömyyttä. Tarkastelun lähtökohtana on toiminut Nohlin pedagogisen suhteen käsite, joka on ollut varsin kiistanalainen. Nohlin sosiaalipedagogisesta käytännöstä noussut pedagogisen suhteen määrittely liikkuu kriittikistään huolimatta ainakin erityisopetuksen kannalta erittäin olennaisen kysymysten alueella. Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti, kunnioitus ja luottamus sekä kasvatusta yhteiskuntaan ja yhteiskunnan kautta tiivistävät lopulta erittäin kattavasti sen, mistä erityisluokanopettajan ja oppilaan suhteessa pohjimmiltaan on kyse. Erityisluokanopettajan ja oppilaan suhdetta voidaan kuvata ainakin vuorovaikutteiseksi, emotionaaliseksi, ammatilliseksi ja yhteiskunnalliseksi.

Pyrkimys dialogisen, vuorovaikutteisen kasvatussuhteen luomiseen on erityisopetuksessa kenties normaaliopetusta selkeämpi. Oppilaita on vähemmän kuin tavallisessa luokassa, ja yksilöllinen kohtaaminen ja ongelmien selvittäminen vaativat vuorovaikutteista, keskustelevaa otetta kasvatettavan kohtaamiseen. Opettaja ei voi vetäytyä autoritaariseksi päätöksentekijäksi, joka sanelee rangaistuksia. Hänen on oltava valmis kohtaamaan, keskustelemaan ja perustelevaan, mikä tekee vuorovaikutuksen oppilaan kanssa erittäin suoraksi. Myös oppilaiden erityistarpeet ja yksityiselämäänsäkin liittyvät pulmat pitävät opettajan hereillä, valmiina etsimään sopivinta tapaa kommunikoida ja kohdata.

Suhteen suoritusorientoituneesta lähtökohdasta huolimatta emotionaalisuus on erittäin vahvasti läsnä erityisluokanopettajan ja oppilaan



suhteessa. Vahvan tunnesuhteen merkitys painottuu erityisesti niillä oppilailla, jotka jäävät kotiloissa vaille välittämisen kokemusta. Luottamus opettajaan rakentuu pikkuhiljaa ja on kenties tärkein yksittäinen suhdetta koossa pitävä asia. Suhteen emotionaaliseen, kokonaisvaltaiseen luonteeseen liittyy kiinteästi myös erityisoppilaiden pysyvyyden kaipuu. Erityisopetuksessa emotionaalisuus on kenties leimallisin opettajan ja oppilaan suhdetta määrittävä ominaisuus vertailussa normaaliopetukseen. Kiintymys ei ole vain oppilaan tarpeista nousevaa, vaan myös opettajalle aito tunnesuhde on merkittävä henkilökohtainen sitoumus. Erityisluokanopettajan auktoriteetti rakentuukin erittäin korostuneesti oppilaiden hyväksynnän ja luottamuksen pohjalle.

Pedagogisen suhteen korostuneen dialoginen ja emotionaalinen luonne tekee ammatillisuuden ja läheisyyden rajanvedon erityisluokanopettajalle erittäin haastavaksi. Ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden sovittaminen toisiinsa onkin yksi erityisluokanopettajan työn kaikkein polttavimmista kysymyksistä. Kuinka lähelle voi mennä ja päästää pysyäkseen silti riittävän kaukana? Kysymys liittyy toisaalta oman jakamisen ja riittämisen rajoihin, toisaalta asiallisen opettaja–oppilas-suhteen toimimiseen. Ammatillisena opettajalla on myös vastuu opettamisesta ja oppimisesta sekä esimerkiksi arvioinnista, joten ammatillisesti tarkoituksenmukaisen suhteen ylläpitäminen ja sen rajojen etsiminen on erittäin tärkeää. On syytä kiinnittää huomiota myös suhteen epäsymmetriseen luonteeseen: suhde on vuorovaikutteisesta luonteestaan huolimatta oppilasta, ei opettajaa varten.

Yhteiskunnallisuus liittyy erityisluokanopettajan ja oppilaan suhteessa paitsi suhdetta normittaviin yhteiskunnallisiin raameihin ja opettajan säädöksiin määriteltyyn asemaan, myös erityisesti oppilaiden yhteiskunnallisten toimintavalmiuksien kehittämiseen. Erityisopetuksessa kasvatuksen yhteiskunnallinen funktio nousee jopa merkittävämmäksi kuin opetus suunnitelman tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen. Vertailussa normaaliopetukseen yhteiskunnallisuus on tästä näkökulmasta tulkiten erityisen tärkeä erityisluokanopettajan ja oppilaan suhteen ulottuvuus.

Yhteiskunnalliseen kompetenssiin liittyy myös mielekäs auktoriteetin alaisuudessa toimiminen, joka on erityisesti sopeutumisongelmallisille oppilaille usein vaikeaa. Vapaus tehdä asioita ja ilmaista omia mielipiteitään on osattava sovittaa toisten yhtäläiseen vapauteen sekä toisaalta yhteiskunnan toimintatapoihin ja sääntöihin.

## **Lopuksi**

**T**ässä artikkelissa on pyritty paitsi pedagogisen suhteen kuvailuun yleisellä tasolla, myös osoittamaan joitakin erityisesti erityisluokanopettajan ja oppilaan suhteelle keskeisiä näkökulmia. Näitä ovat vuorovaikutteisuus, emotionaalisuus, läheisyyden ja ammatillisuuden rajanvedon vaikeus sekä yhteiskunnallisuus. Nohlin pedagogisen suhteen käsite ja sosiaalipedagoginen näkökulma ovat erittäin relevantteja työkaluja pureuduttaessa erityisopetuksen problematiikkaan. Erityisluokanopettajan työssään kohtaamat haasteet ovat usein koulupedagogiikan ulottumattomissa, mutta kenties sosiaalipedagogiikan saavutettavissa. Monimutkaiset sopeutumattomuuden ongelmat, turvattomuus ja esimerkiksi kodin vaikeat ihmissuhteet ovat käsittääkseni juuri sosiaalipedagogiikan kaikkein keskeisintä työkenttää. Erityisopetuksen käytännöllä onkin läheinen yhteys sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja toimintaan.

Tämän artikkelin aiheen valinta olkoon kannanotto siihen, mikä koulukasvatuksessakin on lopulta mielestäni kaikkein tärkeintä: suhde, jonka kautta kasvatustyötä tehdään. Mikä voisi olla kasvattajalle tai kasvatuksen ydintä teoreettisestikin etsivälle tärkeämpää kuin suhde, jolle kaikki kasvatuksellinen vaikuttaminen Nohlinkin mukaan rakentuu? Pedagogisen suhteen käsite on yksi sosiaalipedagogiikan kaikkein keskeisimmistä käsitteistä, minkä vuoksi se kaipaisikin myös suomenkielistä, käytännöllisen ja teoreettisen tarkoituksenmukaisesti yhdistävää tutkimusta.

## Lähteet

- Buber, M.* 1993. Minä ja Sinä. Juva: WSOY.
- Burbules, N. C.* 1993. Dialogue in teaching. Theory and practice. Advances in contemporary educational thought, Volume 10. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. & Bruce, B. C.* 2001. Theory and Research on Teaching as Dialogue. Teoksessa Virginia Richardson (toim.) The Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, 1102–1121.
- Eväsoja, H. & Keskinen S.* 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – Okka-säätiö. Helsinki: Okka, 12–65.
- Freire, P.* 1996. Pedagogy of the oppressed. London: Penguin Books.
- Harjunen, E.* 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L.* 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Kansanen, P.* 2004. Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Lehtovaara, J.* 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996. Tampere: Tampereen yliopisto, 29–55.
- Meri, M.* 1998. Ole oma itsesi: reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Noddings, N.* 2001. The Caring Teacher. Teoksessa Virginia Richardson (toim.) The Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, 99–105.
- Ojakangas, M.* 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.

- Perttula, J.* 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, 12–60.
- Puolimatka, T.* 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T.* 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Siljander, P.* 1987. Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum Socialium No 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P.* 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P.* 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Skinnari, S.* 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vikainen, I.* 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Viskari, S.* 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T.* 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 287–334.
- Värri, V.-M.* 1996. Kasvatuksen perusteista. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa. Osa 1. Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21/1994. Toinen painos. Tampere: Tampereen yliopisto, 237–267.
- Värri, V.-M.* 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Vammala: Tampere University Press.